

## AZ AUDITÍV MEGÉRTÉS NÉHÁNY KÉRDÉSE, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A NYELVI LABORATÓRIUMI MUNKÁRA

Írta: KISVÁRDAI KÁROLY

A társadalmi kommunikáció természetes kiindulópontja a személyek közötti kommunikáció, melynek lényege az, hogy a beszélő közöl valamit valamiről partnerével. A köztük folyó gondolatcsere hol közlésre, hol a másik fél mondanivalójának meghallgatására kényszeríti a beszélőket. Következésképp a beszélő és a hallgató között állandóan cserélődik a szerep. S ebben a váltogató szerepcserében megvalósuló személyközi kommunikáció egyrészt individuális, másrészt társadalmi aktus is. Individuális abban az értelemben, hogy egyetlen személy ösztönzése, szándéka hívja életre, s „társadalmi” abban a vonatkozásban, hogy minimum két személy között zajlik le. A beszélgetés résztvevői között fizikai, akusztikai, vizuális és pszichikai komplex kapcsolat jön létre, s a beszéd folyamatában kölcsönösen hatnak egymásra.

Ismeretes az a tény, hogy bizonyos hangulat, még ha kezdetben a dialógus egyetlen résztvevőjének lelkiállapotát jellemzi is, sokszor rövid idő alatt hatalmába keríti a beszélgetés többi résztvevőit, s megadja a dialógus érzelmi színezetét. [1]

Mind a személyközi, mind a tömegkommunikációs aktus megvalósulásához a következő öt tényező tökéletes összműködése szükséges: a beszélő, a hallgató vagy másképpen a befogadó, a köztük levő csatorna — amely a beszélőtől a befogadóhoz közvetíti az információt —, a kibocsátott információ, s végül a nyelvi jel, azaz a jelanyag. [2]

Ez az alapvető kommunikációs séma a nyelvi laboratóriumban végzett idegen nyelv oktatás körülményei közepette is érvényes. Csupán e mesterségesen felépített beszédhelyzetekben a gépi oktatás körülményeinek megfelelően módosulnak bizonyos funkciói, úgy ahogy a létrejött strukturális változások igénylik.

Ezeket a módosulásokat a személyközi kommunikáció alapvető sémájának egybevetése alapján a következőkben összegezzük.

1. A személyközi kommunikációban egyének a közlemény adói és befogadói is. Viszont a nyelvi laboratóriumban a beszélő szerepét a végrehajtott bemondó magneses hangszalagra rögzített monológikus beolvasása foglalja el. Ebből az is következik, hogy a bemondónak nincs lehetősége a „beszédtema” megválasztására.

2. A befogadó megint csak nem egyén, hanem egy bizonyos fajtájú „közönség”, s ebben a „makroszituációban” egyének halmazához közvetítjük az információt. Mivel idegen nyelvű közleményről van szó, a befogadónak nemcsak a közte és az adó között fennálló informáltsági különbségeket kell leküzdeni, hanem az eltérő értelmi-érzelmi jegyeket is.

3. Az információs anyagot nem egy személy agya kelti életre, hanem egy alkotó csoport (író, szerkesztő, lektor, bemondó).

4. Az adó és a befogadó az elektromos közvetítő csatornán át csupán akusztikailag áll kapcsolatban egymással, nincs lehetőségük arra, hogy lássák egymást, s így vizuális vagy optikai támogatást nem kap a befogadó.

5. A nyelvi laboratóriumban nem kerül sor szerepcserére, az adó és a befogadó szerepe hosszú időre el van osztva és a közlemény egyirányban, az adótól a befogadó felé hat. A befogadónak nincs módja a replikára, a kommunikáció folyamatában, legfeljebb azon kívül.

6. A nyelvi anyag nem anyanyelvi, hanem idegen nyelvű formában és tartalom-ban realizálódik, jut el a befogadóhoz.

Mindezek a körülmények, az egyirányúság, a tartós szereposztás, a partnerek fizikai távolsága, a közlemény idegen nyelvű pszichikai tartalma, a befogadó fél nyelvi-pszichikai állapota, a közvetítő csatornában fellépő zavar, mind olyan speciális jellemző, amely befolyásolja a befogadás minőségi és mennyiségi mutatóit, a befogadó aktivitását, a közleményhez kapcsolódó pozitív vagy negatív viszonyát, amellyel munkánkban feltétlenül számolnunk kell.

A kommunikáció egyirányú menete és a tartós szereposztás által létrehozott mesterséges beszédszituációkban kerülhet sor aztán az úgynevezett *bumeráng-ef-fektusra* [3], ami abban áll, hogy a kommunikáció hatása legyengül vagy rosszabb esetben be sem következik.

Mind a természetes személyközi, mind a nyelvi laboratóriumi mesterséges kommunikációs aktusban a *beszéd és a beszédértés* a domináns elem. Kétségtelen, hogy e kétféle alapbeszédtevékenység csak együtt teszi lehetővé a kommunikáció megvalósulását.

E két alapvető beszédtevékenységi formán belül is fontos helyet kell biztosítani a hallás utáni beszédértésnek, mivel a nyelv, mint a társadalmi érintkezés eszköze első-sorban akusztikai, — artikulációs jelenség, s felfogása és megértése nélkül nem kép-zelhető el semmiféle kommunikációs kapcsolat.

Az elmondottak alapján metodikánk számára azt a következtetést vonhatjuk le, hogy ha valakit meg akarunk tanítani egy idegen nyelven beszélni, akkor meg kell tanítanunk módszeresen arra is, hogy *hallva megértse* azt az idegen nyelvet a maga hamisíthatatlan valóságában úgy, ahogy azok beszélik, akiknek anyanyelve.

Iskolai nyelvoktatásunk nem vette eléggé figyelembe ezt az igazságot, s így nem is tanulmányoztuk kellőképpen e kérdés speciális jellegét. Módszertani munkáink és tanáraink többsége is feltételezte, hogy a beszéd-készség fejlesztése mellett „magától” kialakul a hallás utáni megértés készsége is, ami arra vezetett, hogy az auditív meg-értés problematikájának nincs metodikai múltja.

### A lehallgató anyag kiválasztásának kritériuma

A hallás utáni beszédértés problémakörének megoldásában első lépésként egy aprólékos gonddal kidolgozott és fokozatosan felépített program összeállítása szere-pel, melynek egyik legfontosabb — sorrendben a legelső — mozzanata az anyag-kiválasztás.

Az anyag kiválasztásában nyelvi, tartalmi, logikai, pszichológiai törvényszerű-ségek dominálnak.

Olyan jó ritmusú, színes, modern cselekménysort leíró irodalmi alkotásokból építettük föl programunkat, amelyek világosan, szépen szabatosan fogalmazott mon-datokat gördítettek a hallgatók elé. Nem tartalmaztak hosszú, szerkezetileg bonyo-lult mondatokat, új lexikai és nyelvtani jelenségeket, mivel közvetlen célja a hallás utáni beszédértés készségének fejlesztése, s nem lexikai vagy nyelvtani ismeretek bevésése. Viszont megengedhetőnek tartottuk, hogy minimális, nem kulcsszavakat tartalmazó, új szó legyen benne, melynek jelentését a szövegösszefüggésből megfej-t-

hetik a hallgatók, és így még a beszédshituációkban oly szükséges szófejtési készséget is gyakoroltattuk.

Rendkívül fontosnak véltük, hogy főleg olyan mai novellákat, meséket, színdarab vagy regényrészleteket válasszunk ki, amelyben a *szituatív elemek* be vannak építve a történet háttérébe, s így a háttérrel együtt lopják be magukat a memóriába. A modern történetek, elbeszélések szituatív szövegének a beszédkészség fejlesztése aspektusából az a felbecsülhetetlen értékű előnye, hogy — a szükséges operációs beavatkozás után — jól felhasználható *szókincset és mondatmintákat* ad gondolataink és érzelmeink kifejezéséhez.

Szükségesnek tartottuk, hogy a lehallgatásra szánt oktató anyag logikus szerkezeti és tartalmi egységével, hangulatos tartalmával ne csupán az értelemre hasson, hanem bekapcsolja az érzelmet is, s így közvetlenül mozgósítsa a figyelmet a mű nyelvi, tárgyi tartalmára, mert figyelem nélkül nincs megértés, a szó elhangzik, s nem marad meg belőle semmi, még akkor sem, ha a megértés nyelvi feltételei megvolnának.

Valljuk be, sokszor még a nyelvi feltételek is hézagosak, s hiányos szóismerettel, bizonytalan nyelvtani tudással a mondatok dzsungelében el-eltévedő hallgató hamarosan holtpontra jut, s nemhogy életre keltené a szavak és kifejezések halmazát, hanem jóidőre elveszti a kedvét a nyelvtanulástól, s ilyenkor kell valami, ami átsegíti őt a holtpontra. Ez a valami az *anyag érdekessége*.

Az érdekesség olyan pszichológiai jelenség, amely érzelmi alapot teremt a nyelvi anyag elsajátításához, a szavakba és kifejezésekbe öntött cselekményláncolat életre-keltéséhez. Ha az anyag érdekes, akkor ez segít a nyelvi nehézségek leküzdésében, mert a hallgatók arra fordítják figyelmüket, ami különösen megtetszett nekik, ezt a legérdekesebb részt vésik be és őrzik meg a legmaradandóbban a memóriában. Következésképp ez a gyenge hallgató teljesítményében is tükröződik, mivel az értelmi és az érzelmi szféra párosul. A fiziológia nyelvén szólva ez azt jelenti, hogy az inger kétféle ingerületet vált ki, melyek egymást erősítik, s innen a jó hatás. [4]

Az érdekesség pszichikai lecsapódásának jele a tetszésnyilvánítás. A lehallgató anyag tetszési indexének megállapítása nélkülözhetetlen orientációs momentum a metodikai munkában, mert egzakt képet ad a szöveg tetszési értékéről, mennyire tetszett vagy nem. Több szöveg tetszési értékének egybevetésével értéksorrendet állíthatunk fel, melynek alapján kiválaszthatjuk azokat a lehallgatásra szánt szövegeket, amelyek legjobban szolgálják az auditív megértés készségének fejlesztését. De nemcsak a szövegek közötti értéksorrend megállapítására alkalmas ez a módszer, hanem a szövegen belüli érdekes részek feltárására is, s a nyert vizsgálati eredmények alapján az értéktelen szövegrészeket adaptációval eltávolíthatjuk.

A tetszési érték megállapítását több szövegen is elvégeztük, viszont dolgozatunkban elegendőnek tartjuk, ha két szöveget vetünk egybe a tetszési index megállapításának alapján abból a célból, hogy ezek a szövegek milyen eredménnyel szolgálják az auditív megértés készségének fejlesztését. Az egyik szövegünk kronológiai sorrendben történelmi eseményeket ír le a magyar—orosz történelmi kapcsolatok köréből, a másik viszont szovjet irodalmi alkotás. A két anyagot egymás után közvetítettük a nyelvi laboratóriumban, majd rögzítettük a hallgatók reakcióit egy 0-tól 100 pontig terjedő skálán; az 1. sz. táblázat szerinti képet kaptuk (290. o.).

A különbség az első és a második számú auditív anyag tetszési indexe között 36 pont, az egy főre eső értékkülönbség 1,44 pont a második anyag javára.

Az így nyert vizsgálati eredmény jól illusztrálja az első és második szöveg közötti értékkülönbséget, de egyben arra is választ ad, hogy az effektust csupán a második számú szövegünk szolgálja leghívebben.

Tetszési index

A szöveg címe	A legmagasabb összpontszám	Egy főre jutó középérték
1. У истоков венгерско-русской дружбы	60	2,4
2. Ю. Нагибин: Зимний дуб	96	3,84

I. sz. táblázat

Az érdeklőség hatékonyságának lemerésére szovjet tudósok is végeztek kísérleteket. Két azonos szókincset és nyelvtani jelenségeket tartalmazó francia nyelvű szöveget szerkesztettek, az első politikai általánosságokról szólt, a másik egy konkrét, izgalmas cselekményről. Az első hallás után 20—50%-ban értették meg, középérték 35%-os, a másodikat 60—90%-ban, a középérték 75%. A két középérték közötti különbség 40%-os, vagyis a hallgatók 40%-kal többet profitáltak a második szövegből, mint az elsőből. [5]

Visszakanyarodva a 40%-os értékkülönbözethez, ha annak negatív oldalát is vizsgálat tárgyává tesszük, akkor arra a megállapításra jutunk, hogy az olyan szöveg, amely sematikus általánosságokban mozog, szükségszerűen unalmas, mert nemlétező helyzeteket mutat be, ezért nem több, mint szavak és kifejezések véletlenszerű gyűjteménye: vagyis téglarakás kötőanyag nélkül. Az ilyen természetű szövegben nincs semmi olyan cselekményláncolat vagy érzelmi effektus, amely meghatározná a szókapcsolatok szükségszerű sorrendjét, amely asszociációkat teremthetne a nyelvi elemek között, hisz az élettelen lexikai anyagon kívül semmi megjegyzésre méltó nincs benne, ezért a hallgató tehetetlenül áll vele szemben, nem talál fogódzópontot. [6]

Eddigi fejtegetéseink alapján az auditív anyag kiválasztását a következő hét legfontosabb sajátosság jellemzi:

1. helyhez, időhöz, személyhez, eseményhez kötött konkrétság;
2. szituatív háttér, használható szókincsel és mondatmintákkal;
3. cselekményláncolat, amelynek kezdete, kibontakozása és befejezése van;
4. logikailag kerek egész, melyen belül az egyes részek is befejezettek és világosan tagolhatók;
5. alkalmas az érzelmi kategóriák felkeltésére, az idegennyelvű érzés- és gondolatvilág felfedezésére, a nevelési szándék megvalósítására, a személyiség formálására;
6. erőltettség nélküli dramatizálhatóság, amely kielégíti az utánzási és szereplési vágyát;
7. a befogókra szabott terjedelem, a túlméretezett anyag feldolgozhatatlan, megrendíti a hallgatók önbizalmát, biztonságérzetét és csüggedés lesz úrrá rajtuk.

Az elmondottakat összegezve megállapíthatjuk, hogy a hallás utáni megértést fejlesztő auditív anyag kiválasztása jelentős és sokirányú munka. S ez nem csupán valami hasznos előmunkálata az oktató-nevelőmunkának, hanem olyan tényező, amely értékes eredmények létrehozója.

### A lehallgató anyag didaktikai és metodikai programozása

A lehallgatásra szánt tíz elbeszélésen olyan adaptációt hajtottunk végre, amellyel a történeteket a benne rejlő szellemi koncepció köré tömörítettük. E sűrités után „csak a hallgatás” körülményeinek megfelelő háromlépcsős koncentrikus dra-

maturgiai koncepció alapján szerkesztettük meg a lehallgató anyagot. A szöveg monológikus beolvasását a dialógus forma követte, a harmadik fázis pedig a hallgatók aktív bekapcsolódását szolgálta a magnó kérdésre adott válasszal.

A program tematikája

Sorszám	A mű írója	A mű címe
1.	A. Чехов	На даче
2.	Л. Толстой	Три медведя
3.	Е. Чарушин	Волчишко
4.		Разные сыновья
5.	К. Паустовский	Случай с Диккенсом
8.	Н. Носов	Ступеньки
7.	М. Пришвин	Ёж
8.	А. Гайдар	Горячий камень
9.	М. Пришвин	Голубая стрекоза
10.	Ю. Нагибин	Зимний дуб

2. sz. táblázat

Az anyag mágneses hangszalagra rögzítését úgy konstruáltuk meg, hogy a hallgatók gyarapodó tudását a *fokozatos követelményszint emelése* kísérje. A követelmény emelését két ellentétes irányú feladatmegoldás fokozatos realizálásával értük el. Egyrészt növeltük a szöveg beolvasási sebességét, tartalmi és időbeli terjedelmét, másrészt csökkentettük a lehallgatásuk számát.

A szöveg beolvasási sebességének felső határa az anyanyelvi szint, a terjedelem növelésének határa az agy befogadó képessége, a lehallgatások számának redukálásában a legalacsonyabb számszerűség az egy. Az elérendő cél egy átlagműveltségű orosz ember beszéd szintjének a *megközelítése*.

E feladat metodikai kivitelezése csak úgy valósítható meg, ha a programot alkotó tíz elbeszélést előre összeállítjuk, s *egymáshoz viszonyítva érvényesítjük a követelményemelés* (3. sz. táblázat).

A beolvasási sebességet négy alkalommal növeltük egy-egy fázisban 10 szótag/perccel, 200-ról 240-re. Az időtartamot két-három perccel hat ízben emeltük 5 percről 18 percre, az össznövekedés 13 perc. Az időtartam a követelményemelés legfontosabb, legérzékenyebb, legmozgékonyabb eleme. A szövegterjedelem a beolvasási sebesség és az idő növelésének függvénye. A gyakorlatok lehallgatásának számát 6-ról 3-ra, vagyis a felére csökkentettük.

A követelményemelés tehát horizontális és vertikális síkon valósult meg négy fázisban a sebesség, az idő és a lehallgatások számának komplex szektorában. Természetesen, e három szektoron belül is, meg aztán köztük is, még számos más variációs lehetőség is van, viszont hallgatóink tudásszintjéhez mérten ezeket tartottuk a legmegfelelőbbnek.

E kidolgozott programban realizálódó követelményrendszer érvényesítésének tárgyi és személyi feltételei sokszor nem is olyan könnyen biztosíthatók, mint ahogy

*A fokozatosság érvényesítése a követelményemelésben*

A gyakorlatok sorszáma	Beolvasási sebesség szótag/perc	Időtartam percekben	Szövegterjedelem szótagban	A gyakorlatok lehallgatásának száma
1.	200	5	1000	6
2.	200	7	1400	5
3.	210	7	1470	5
4.	210	10	2100	5
5.	220	10	2200	4
6.	220	13	2860	4
7.	230	15	2990	4
8.	230	15	3450	4
9.	240	18	4020	4
10.	240	18	4020	3

3. sz. táblázat

gondolnánk. Az első és legfontosabb ilyen feltétel a nyugodt, zajmentes, beszéd- és kiejtészhibától mentes felvétel produkálása. De még ennél is sokkal nagyobb gond olyan anyanyelvi, *mikrofonképes* bemondó szerepeltetése, aki szépenhangzó kiejtéssel, intonálással képes esztétikai érzelmeket fakasztani a befogadóban. Az idegen nyelvű szöveg hallgatása közben keletkező esztétikai érzelmek igen gyakran akusztikai eredetűek, és ennek realizálásában az első számú szerep a bemondóra hárul. A beszéd- és kiejtészhibás bemondó, a hangkihagyás, a szövégharapás, a szavakon való átsiklás, a helytelen szó- és mondatintonálás mind olyan tényező, amely erős mértékben lerontja a jó hatást. Vagyis az anyanyelvűség, az anyanyelv még oly alapos ismerete sem elegendő ahhoz, hogy valaki vonzóan, kifejezően tudja „tálalni” a szöveget. Ehhez kontaktust teremtő képességre, a mondatok szabatos, világos logikus, értelmi-érzelmi, szuggesztív akusztikai megformálására, szépen csengő nyelvi kifejezésre van szükség.

De a még oly tökéletes bemondót is meg lehet unni, ha csupán mindig őt hallgatjuk. Az iskolai nyelvoktatás körülményei között hallgatóink általában 5–6 féle tanári beszédet hallanak. Ezek is többnyire női hangok, ritkábban férfi. E kevés számú tanári beszédet halló hallgatók idegen nyelvi környezetbe kerülve emiatt a hallással felfogott nyelvi anyagot nehezebben ismerik fel, körülményesebben és hosszadalmasabban tudják azonosítani a tanult ismeretekkel, mint azok, akik sokféle hangszínhez, kiejtési sajátosságokhoz szoktak és többféle idegen nyelvű beszédet hallgattak. Éppen ezért célszerűnek látszik a bemondók cserélgetése, férfi és női, felnőtt és gyermekhangok váltakozása az egyes szövegekben vagy azon kívül. Ezzel a hallás utáni beszédértés készségét is jobban fejleszthetjük.

A lehallgató anyag *rögzítését* „szalaggyűrű” formájában szerkesztettük meg. Ez azt jelentette, hogy a programozott anyagot annyiszor vettük fel ugyanarra a mágneses hangszalagra, ahányszor arra szükség volt, hogy azután visszacsévéelés nélkül egymás után többször, megszakítás nélkül le lehessen hallgatni.

## A tartalmi elemzés, mint az auditív anyag feldolgozásának módszere

A tartalmi elemzés a közlemény tartalmának objektív és kvantitatív vizsgálati módszere. E vizsgálati módszer tárgya az adott közlemény tartalma, még pontosabban a „mit”, annak vizsgálata, *ki mit mond kinek*, hogyan és milyen hatásokkal.

A tartalom logikai-szemantikai elemzése elsősorban a tartalom egységekre bontásában áll. A tartalomnak egységekre való bontásában két kategóriát különböztünk meg: a *feljegyző* és a *kontextus* egységeket.

A feljegyző egység az a legkisebb tartalmi egység, amelyben tartalmi elem fordul elő. A kontextus egység az a legnagyobb tartalmi egység, amelyet felhasználhatunk a feljegyző egység jellemzésére. Például feljegyző egység lehet az a szó, vagy terminus, amelynek helyes értelmezéséhez figyelembe kell venni az egész mondatot, amiben az előfordul. Viszont az egész közlemény tartalmához viszonyítva a mondat is lehet feljegyző egység, amelyet az értelmi szakaszok, vagy maga a szöveg jellemez.

Azután ezeket az egységeket besoroljuk bizonyos kategóriákba, az úgynevezett szubsztanciális és modális kategóriába. A szubsztanciális kategóriához tartoznak a tárgyak, a sztenderdek, a módszerek, a jellemvonások, a közlő, a befogadó, a modális kategóriához pedig a kijelentések formája, intenzitása.

Problémánk szempontjából az az érdekes, hogy a tartalmi elemzés elsődlegesen a tartalomra, nem pedig a közlemény látens intencióira vagy látens effektusaira irányul. Bár vitathatatlan tény, hogy a tartalmi elemzést az intenció és az effektus is segíti. [7]

### A tartalmi elemzés módja és a vele összefüggő készségek

	Az auditív munka fokozatai	A kialakítandó készségek
1.	Általános ismerkedés az auditív anyag tartalmával.	Az auditív szövegre való ráhangolt-ság készsége, a fordítási vágy elfojtása és a szükséges dolgok megjegyzése.
2.	Ráirányultság a tartalom megértésére. Parafrázis viszonyok feltárása: <i>ki mit mond kinek</i> , miről, hogyan, idő- és téregységek rögzítése.	Az auditív szöveg logikai kapcsolataiban való orientálódás készsége. A lényeges és lényegtelen, a fontos és másodrendű dolgok elkülönítésének készsége.
3.	A mondatokon belül, a mondatok és az egyes szakaszok közötti parafrázis, grammatikai és szemantikai viszonyok eldöntése. A szemantikai kétértelműségek, anomáliák felfedezése és a szemantikai viszonyok felhasználása a kétértelműségek és a nyelvi anomáliák kizárására.	A logikai kapcsolatok megtalálásának és a tartalmi perspektíva elképzelésének készsége a mondatokon belül, a mondatok között és az egyes szakaszok között.
4.	A reprodukálásra való berendezkedés. Az absztrakt fogalmazásban <i>foglalt</i> problémák megoldása.	A logikai kapcsolatok megtalálásának alapján az értelmi szakaszok szintézisének készsége.
5.	Az egész auditív anyag szintetizálása.	A reprodukálási és interpretációs készség.

4. sz. táblázat

Hallgatóink elemzőmunkájában ezek a szempontok csupán elvétve és ösztönösen érvényesülnek. Ezért úgy véltük, hogy módszertani munkánkban akkor járunk el helyesen, ha a program kidolgozásával egyidőben az egyes lehallgatások során rögzítjük a hallgatók auditív munkájának fokozatait és a kialakítandó készségeket. Az auditív munka és a tartalomelemzés fokozatait, valamint az egyes lehallgatások kapcsán kialakítandó készségeket tekintve öt fázist különíthettünk el egymástól. Ezek a fázisok körülhatárolták egyrészt a hallgatók auditív munkafeladatait, másrészt meghatározták azokat a készségeket, amelyeknek kialakítása után a tanárjelöltek eljutnak arra a szintre, hogy egyszeri, illetve kétszeri hallgatás után képesek lesznek az adott szövegben vagy közleményben orientálódni, sőt reprodukálni azt. (Lásd a 4. sz. táblázatot.)

Természetesen az egyes fázisok között nincs merev válaszfal. Megtörténik, hogy az egyik vagy másik fokozat előbb vagy utóbb következik be, vagy el is marad. A nyelvi anomáliák felfedezése nem kötődik kizárólag a harmadik fázishoz, előfordul, hogy csak később, esetleg az utolsó fázisban következik be, amikor már logikailag is lehetetlenné válik. [8]

### **A hallgatók tartalmi elemző munkájának és az auditív megértés beállásának vizsgálata**

Az anyanyelven közölt információt az agy kevesebb energiával rövidebb idő alatt dolgozza fel, mint az idegen nyelvit, mert a befogadó csupán a közlemény tartalmára koncentrálna, a cselekmény a gondolatok kibontásának fonalát követi, a logikai vonalvezetést keresi és a szöveg exponálása érdeklí.

Ezzel szemben az idegen nyelvű közlésben az információ tartalmának elemzésekor az előbbieken kívül a befogadó minden egyes hangot, szót vagy nyelvtani struktúrát is elemez, s e plusz munkával még jobban megterhelődik a memória.

Anyanyelven nem kell végigjárni ezt az utat, mert tapasztalatból tudjuk, hogy az egyes fonémák, szavak, milyen környezetben fordulnak elő, éppen ezért sokszor egész szavak, szókapcsolatok kiesnek az elemzésből, elegendő csupán a lényeges elemek, a kulcsszavak megragadása.

Ezek előrebocsátása után tesszük vizsgálat tárgyává a hallgatók auditív szövegelemzési munkáját. Ha a hallgatói tevékenységet alaposabban szemügyre vesszük, akkor háromféle megközelítési utat tárhatunk fel az információ feldolgozásában.

A jó nyelvi felkészültséggel rendelkező hallgatók figyelmüket elsősorban az elhangzó közlemény egész tartalmára koncentrálnak. A lényeg feltárása, konkrét fogódzók találása a cél, amely köré azután építkezhetnek és csak ezután keriteneek sort az információ reprodukálásához szükséges kulcsszavak — alany, állítmány, hely- és időhatározó — a nyelvi anyag építőelemeinek rögzítésére, amelyeket aztán a hang, szó, mondat és a kontextus összműködése alapján a korábbi tapasztalatok és ismeretek révén egységes gondolattá formálnak.

Az ismeretlen szó értelmét a kontextusból derítik ki, és ez olyan munka és olyan öröm, mint a keresztretjévenyfejtés.

A második megközelítési mód lényegében az első variánsa, csupán annyiban különbözik tőle, hogy a közlemény egészét értelmi szakaszokra, bekezdésekre bontják. s ezek sorrendjében jegyzik fel a szükséges dolgokat, s majd ezeket a szálakat összerögzítik, összekapcsolják és így kerekedik ki a tartalom.

A harmadik út az, amikor a tanárjelöltek figyelme csak az egyes hangok, szavak, szókapcsolatok vagy mondatok megértésére koncentrálódott. *Elmerülnek az ismeret-*



len *izolált szavak és kifejezések jelentésének feltárásában*. De mire egy-egy szó jelentését megfejtik, addig a bemondó már két-három mondattal előbbre jár, így az ilyen hallgatók kiesnek a tartalomból, nem tudják pótolni a hiányzó mondatokat, azt sem tudják, hogy milyen összefüggés van a kiesett rész előtti és utáni dolgok között.

Egy-egy szót, kifejezést ki lehet emelni, de az ilyen, a háttértől megfosztott izolált egység csak annyira képviseli az egészet, mint a szövedékből kiráncigált láncszem. A jelöltek az izolált szavakból nem tudják fogalmilag helyesen visszaállítani az elhangzó mondatokat, mert hiányzik a szemléletes képzetháttér és a benne levő jelentés. A szálak összefonódnak, egymást erősítik, így adják meg az egésznek színét, formáját, szilárdságát. [9]

Ugyancsak a megfigyelések során szerzett tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a hallgatókban az idegen szavak *szemléletes képzetháttere* rendkívül alacsonyszintű és szegényes. Mérei Ferenc pszichológus vizsgálati adatai szerint az „egészség” magyar szóhoz a szemléletes kép mintegy 80%-ban a pirospozsgás arc. Ezzel szemben a megfelelő orosz „здоровье” szó hallatára szintes emmi kép nem ébred a hallgatókban a szó hangalakján és jelentésén kívül. Ahhoz pedig, hogy eligazodjunk az emberi dolgokban, hogy meg tudjuk ítélni a helyzeteket, gondolatokat, érzelmeket, éppen úgy sűrített és rendezett emlékanyagra van szükségünk, mint ahhoz, hogy eligazodjunk egy városban. [10]

A mi megfigyelésünk alapján a hallgatók 42%-a tartalomra, 49%-a az egyes értelmi szakaszokra koncentrál, míg 9% az ismeretlen részletekre figyel.

Bár az anyag megközelítésében hallgatóink háromféle kiindulópontot követnek, mégis mindannyiuk módszerében közös a szó, mondat, kontextus egymásra épülő, egymást támogató gyakorlati elv érvényesítése. A különbség nem is csupán ebben keresendő, hanem a tartalmi elemzés hatékonyságában, melyben az eredmények a választott módszerektől függően nagyon is különbözőek.

A vizsgálat adatai arra is fényt derítettek, hogy a nyelvi laboratóriumban bekövetkező *hallás utáni megértés* tulajdonképpen *három fázisban megy végbe*.

Az első fázisban a hallgatók érzékelik a hangsort, felismerik a szó hangalakjait, s összekapcsolják a hangképet a fogalommal.

A második fázisban a mondatbeli kapcsolatokat a morféimák a szavak grammatikai és szemantikai viszonyait generálják. Egy adott mondat értelmét úgy határozzák meg, ahogyan a mondatrészek össze vannak téve egy egészé. Csakhogy a mondat jelentése nem egyszerű összege a mondatrészek jelentésének, néha ezen túl kell lépni a mondat kereteit ahhoz, hogy feltárják a mondat igazi jelentését. [11]

A harmadik fázisban a mondatok értelmezését végezték el a közlemény mondatai és az egyes értelmi szakaszok között a fennálló grammatikai és szemantikai viszonyok ismeretében.

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy az auditív megértés tulajdonképpen egy elemző és egy felépítő folyamat. S ebben az analitikai folyamatban a hallgatók mikroelemzéssel felszívják azokat a nyelvi mintákat és tartalmi jegyeket, amelyek később a felépítő, szintetizáló folyamatban mint tartalmi összetevők bukannak fel.

A hallgatók tartalmi elemző munkájának vizsgálata után önkéntelenül is felvetődött az a kérdés, hogy az auditív megértés vajon a lehallgatás hanyadik fázisában áll be, és milyen összefüggés mutatható ki az auditív anyag lehallgatásának számai, a megértés és az orosz nyelv- és stílusgyakorlatok érdemjegyeinek egybevetése alapján.

(Lásd az 5. sz. táblázatot.)

*Az auditív megértés beállása az orosz nyelv- és stílusgyakorlatok  
tantárgyi eredményének tükrében*

A lehallgatások száma	Osztályzatok a IV. félév végén					Megértette	
	jeles	jó	közepes	elégs.	elégtelen	Összlétszám	A hallgatók %-os aránya
1.	—	—	—	—	—	—	0
2.	—	—	1	—	—	1	3,57
3.	—	5	6	—	—	11	39,28
4.	1	4	6	2	—	13	46,42
5.	—	—	2	1	—	3	10,71
6.	—	—	—	—	—	—	0
Összesen	1	9	15	3	—	28	

5. sz. táblázat

Amint a táblázatból is kitűnik, a hallgatók zöme a harmadik, illetve a negyedik fázisban értette meg Csehov a Nyaralóban c. novellájának tartalmát.

A megértés beállása és a tantárgyi eredmények összehasonlítása alapján kimutatható, hogy jó nyelvtanulói hallással rendelkező hallgató, aki fülével közelíti meg az auditív anyag világát, közepes felkészültséggel elegendő kétszeri lehallgatás, „csak úgy ment a fülembe” — mondta, viszont ugyancsak közepesre minősített vizuális típusú hallgatónak, akiben az íráskép rögzítettebb a hangképnél, ötször kell meghallgatni ugyanazt a szöveget, míg beáll nála a megértés.

A hallgatók 39,28%-a már a harmadik lehallgatás után el tudta volna mondani a tartalmat, mások viszont úgy érezték — s ezek voltak többen, 46,42% —, hogy csak a negyedik fázisban vált világossá a logikai összefüggés, s ekkor következett be a megértés. Minden további lehallgatás a tartalmi elmélyítés, finomítás, az apróbb részletek rögzítését szolgálta. Általában a harmadik, negyedik lehallgatás után áll be a megértés, ami a szó kettős értelmében annyit jelent, mint az értelem révén befogadni és megtartani a nyelvi laboratóriumban auditíve közvetített idegen nyelvű információt. Az ötödik vagy hatodik lehallgatás a szintézis, az önkontroll szerepét tölti be.

### Az auditív megértés mérésének testjei

A hallás utáni megértés ellenőrzésének célja objektív információszerzés a hallgatók mennyiségi és minőségi teljesítményéről, erős és gyenge oldalairól, és az abból adódó feladatok kijelölése.

A tesztek alkalmazásának formai oldalát egy adott közlemény strukturális felépítése, annak monológ vagy dialógikus formája határozza meg. Éppen ezért más és más vizsgálati mérési eszközöket alkalmazunk monológikus vagy dialógus információ megértésének lemérésére.

Monológikus közlemény esetén az auditív megértés lemérésére a következő teszteket alkalmazhatjuk:

1. A hallott szöveg cselekménysorának idegen nyelvű leírása a legobjektívebb mérce az auditív megértés lemérésére, mivel a szöveg leglényegesebb tartalmi monda-

nivalójának rögzítését kívánja meg. Az anyanyelvi leírást nem tartjuk helyesnek, mivel e feladatok során éppen a fordítást akarjuk elkerülni, mert a két nyelvi alaptevékenység, a beszéd és a hallás számára kívánunk megfelelő gyakorlást biztosítani. A nyelvpszichológusok megállapítása szerint nemcsak az anyanyelv lehet közvetlen kapcsolatban a gondolkodással, hanem meg lehet teremteni a tanult idegen nyelv és a gondolkodás kapcsolatát az anyanyelv közvetítő szerepe nélkül is.

Ha idegen nyelvű szöveget fordítunk, akkor az elveszti eredeti lényegét, megátolja a hallgatókat abban, hogy beleéljék magukat az idegen nyelv gondolat-, érzés- és nyelvvilágába, és akkor már nem az érintkezés és a kölcsönös megértés eszköze, hanem rejtjelek rendszere, amelynek értelmét diszkurzív logikai úton fejt meg a hallgató. [12]

2. Szóbeli tartalommondás magnószalagra. A teljesítmény mennyiségi szempontjából a produkált mondatok vagy szavak számát mérjük, de fontos tényező a cselekmények számának számbavétele is. E három tényező együttesét még az idő mérésével is megszoríthatjuk. Ez a mérési mód ugyan rendkívül időigényes, viszont az auditív megértést befolyásoló tényezőket teljes egészében feltárja, s egyben jó alapot teremt a hallgatók beszédének tanulmányozására.

3. A kérdés-felelet módszere is alkalmas annak megbizonyosodására, hogy a hallgatók megértették-e a tartalmat, a lényeg csupán az, hogy a kérdések a tartalommal összhangban, logikusan kövessék a tartalmi vonalvezetést, s akkor a teljesítmény értékét a helyes válaszok száma adja meg.

4. A feleletválasztós teszt lényege az, hogy a hallgató több válasz közül aláhúzással kiválasztja a kérdésre adandó helyes választ. Ennek az az előnye, hogy lehetővé teszi a teljesítmény gyors és egyöntetű értékelését, másrészt alkalmas az adatok, a tárgyi ismeretek és a törvényszerű összefüggések tudásának az értékelésére, a problémafelismerő és a problémamegoldó képesség elbírálására. Hátránya viszont az, hogy nem tárja fel a hallás utáni megértést befolyásoló hibákat, de úgy gondoljuk, hogy egy-egy lehallgatás során nem is szükséges mindig teljességre törekedni, elegendő az is, ha le tudjuk mérni, hogy mennyiségi szempontból az információt milyen mértékben értették meg a hallgatók.

5. Kérdések szerkesztése a hallott szöveg alapján. Itt ki kell kötnünk, hogy a kérdések a cselekményláncolat egy-egy láncszeméhez kapcsolódjanak, mert csak így mérhető le, hogy az egész szöveget megértették-e.

6. Vagylagos kérdésekre adott válaszok: „igen-nem”, „értettem-nem értettem”. Ez a módszer valljuk be, bizony erkölcsi kategóriát is felölel, hisz a hallgató igenlő vagy tagadó válaszát igazértékűnek kell felfognom, de emögött nem biztos, hogy a megnyilatkozás is igazértékű.

7. Címadás az egész szövegnek vagy csupán annak egy részének. Ez a mérési eszköz felöleli a hallgató lényegretörő és tömörítő képességét, hogy egy olyan címet adjon, amely leginkább kifejezi a cselekmény érzelmi és tartalmi jegyeit.

8. Logikus-e a szöveg. Ez a hallgatók elemző készségét igyekszik feltárni úgy, hogy a megszerzett tartalom ismeretében még véleménynyilvánításra kényszerít.

9. A szinkron-tolmácsolást is alkalmazni szokták a hallás utáni megértés le mérésére, viszont ezzel kapcsolatos véleményünket már korábban kifejtettük, de ha valaki a fordítókészséget kívánja fejleszteni, nyilván ez is járható út.

A dialógus formánál is használható a fent említett ellenőrző-lemérő módszerek egy része, mint például a tartalomírás, tartalommondás, kérdések szerkesztése, feleletválasztós teszt alkalmazása, címadás stb. De eltérő vizsgálati módszerei is vannak, amelyek közül néhányat az alábbiakban sorolunk fel.

1. Hol szükséges, vagy hol tud bekapcsolódni a párbeszédbe, vagy hol tudná kiegészíteni azt.

2. Milyen információt kapott „A” vagy „B”. Ez a közlemény tartalmi megértését kívánja ellenőrizni az írásbeli vagy szóbeli válaszok rögzítésével.

3. Egészítse ki „A.” vagy „B” számára az információt. Ennek az a célja, hogy feltárja a hallgató továbbszöveési képességét, hozzájáruljon annak fejlesztéséhez, hogy az adott szituációban tovább tudja vinni a beszélgetés fonalát.

4. Mi a célja „A” vagy „B” beszédének.

5. Emelje ki az új információt.

A tesztek felsorolásánál nem törekedtünk teljességre, inkább tájékoztatóképpen néhány módját soroltuk fel, hogy eligazodjunk, de ugyanakkor még más jobb ellenőrzések, eredményességet vizsgáló módszerek számára nyitva hagyjuk az utat.

### A hallgatók auditív megértésének értékelése

A szöveg hallás utáni megértése ellenőrzésének az a célja, hogy lemérje, megállapítsa a hallgatók mennyiségi és minőségi szempontból mennyire értették meg helyesen és pontosan az idegen nyelvű közlést, ha azt az anyanyelvi beszélő 200, illetve 240-es átlagsebességgel és anyanyelvi kiejtéssel mondja.

Az auditív megértés *mennyiségi* oldalának *mutatói* a produkált szöveg cselekménysorozatának és struktúrájának számszerűsége, a felhasznált szókinccs mennyisége. A *minőségi* oldal pozitív *mutatói* a többértelműség, a szemantikai anomáliák felismerése, a parafrázis viszonyok feltárása. Viszont a negatív „minőségi” mutatók a lexikai és stílusbeli hibák száma, téves igeidők használata, a dialógusban ejtett intonációs és kiejtéshibák. [13]

A megértés alapjának a globális megértést tekintettük a részletes megértéssel szemben, hisz az a fontos számunkra, hogy a hallgató megértette a szöveget, azt, hogy miről van szó az információban.

A vizsgálatok idején számos dolgot elemztünk, amelyek igen értékes adatokat szolgáltatnak a hallgatók megértési problematikájának köréből.

Most csupán a kidolgozott programunk első és tizedik gyakorlatának megértési indexét vetjük egybe azzal a céllal, hogy egzakt képet kapjunk a két mű megértéséről. A megértés értékelésének módja a cselekménysor leírása volt. Nagibin Téli tölgy c. művét a cselekménysor számának megfelelően 11 részre tagoltuk, s ha valaki mind a 11 cselekményt megtalálta és azt le is írta, akkor a megértést 100%-nak vettük. (Ilyen nem volt.) Amennyiben ettől eltérés mutatkozott, akkor ennek megfelelően alakult a százalék aránya.

A szavakhoz, a kifejezésekhez, a nyelvtani szerkezetekhez való ragaszkodást nem tekintettük elsődlegesnek, a történet megértése, a cselekmény feltárása és helyes visszaadása volt a döntő, a mérce. A megértés objektív mérése alapjául nem a főnév-és melléknévragozási hibák, a nemek eltévesztése szolgált, mivel ezek nem veszélyeztetik a megértést, hanem az olyan lexikai és stilisztikai hibák, amelyek zavarják a megértés, a közlés értelmét.

A nyelvi laboratóriumban közvetített auditív információ alatt a hallgatók emlékeztető feljegyzéseket, tartalmi jelzéseket készíthettek maguknak, leírhatták a kulcsszavakat, kifejezéseket, viszont a szöveg meghallgatása után azonnal hozzáfogtak a történet leírásához, melynek értékelése során az első és a tizedik gyakorlat egybevetése alapján a következő eredményt kaptuk. [14]

*Egyéni auditív megértési index egy 0—100 %-ig terjedő skátan*

Százalék	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Létszám
1. gyak.	2	—	—	1	8	8	6	—	—	—	—	25
10. gyak.	—	—	—	—	—	5	9	9	5	—	—	28

6. sz. táblázat

*Összesített auditív megértési index százalékban*

Százalék	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	%
1. gyak.	8	—	—	4	32	32	24	—	—	—	—	100
10. gyak.	—	—	—	—	—	17,86	32,14	32,14	17,85	—	—	100

7. sz. táblázat

*Auditív megértési értékek*

	1. gyak	10. gyak.
Legalacsonyabb megértési érték	0 %	50 %
Legmagasabb megértési érték	60 %	80 %
Középtérték	44,4 %	65 %

8. sz. táblázat

Tehát a tizedik gyakorlat orosz nyelvi információs egységét tisztán auditív érzékelés mellett a hallgatók 65%-ban fogták fel és reprodukálták írásban. Némelyek 80%-ban, mások viszont 50%-ban. Ez az eredmény nem mondható rossznak, sőt, véleményünk szerint igen jó. Ez akkor tűnik ki, ha összevetjük az első gyakorlat teljesítményével, amikor a hallás útján szerzett információt vizuális támasz nélkül a hallgatók átlagosan 44,4%-ban reprodukálták. Az alsó értékhatár „0” volt, a felső pedig 70%-os. A három hónapos fejlődést a nem egészen 21%-os különbözet jól illusztrálja, amelyet az első és a tizedik gyakorlat mérésének egybevetése alapján kaptunk meg.

Ha a mi eredményünket összehasonlítjuk a Szovjetunióban szerzett tapasztalatokkal, miszerint a hallgatók az auditív módon felfogott információt átlagosan mintegy 55%-ban reprodukálták — és ez 22%-kal kevesebb, mint az anyanyelvi reprodukálás —, akkor a mi első számú gyakorlatunk eredménye ehhez a számhoz viszonyítva alatta marad mintegy 10%-kal, viszont az utolsó, a tizedik gyakorlat eredménye mintegy 10%-kal meghaladja ezt a mutatót.

Nyilvánvaló, ez az összemérés csak tájékoztató jellegű lehet, mivel nem ismerjük a vizsgálatba bevont hallgatók nyelvtudásának fokát, a kísérleti szöveget, az alkalmazott módszereket, eljárásokat és más egyéb objektív és szubjektív körülményeket. Arra viszont alkalmasak, hogy tájékoztatást nyújtsanak.

Tudunk olyan szovjet kísérleti eredményről is, miszerint tisztán csak auditíve felfogott anyag 40%-át értették meg a hallgatók, de már a beszélő arcának egyidejű

látása mellett — ugyanolyan feltételek között — 57%-ra emelkedett a megértés foka. Ha a beszédet gesztusok kísérték, és egyidejűleg az arcot is látták, akkor ez a mutató elérte a 80%-ot. [15]

A gesztus és a mimika nem nyelvi kommunikációs eszköz ugyan, de mint látjuk, jelentős szerepük van a nyelvi közlések megértésében. Azonban a telefon és a rádió korában nem becsülhetjük le a tisztán auditív megértés szerepét sem, hiszen ezek az információforrások a mai életnek megszokott, sőt nélkülözhetetlen eszközei.

A nyelvoktatás szempontjából a beszéd információelméleti vizsgálatának a közlés hatékonyságára (efficiencia) és a terjengősségre (redundancia) vonatkozó megállapításai sem érdektelenek. Az efficiencia és a redundancia viszonyát számítások szerint 50%-ra teszik, azaz a beszédben csak minden második egység ad új információt. Elméletileg tehát a közlés fele elhagyható lenne. Tekintettel azonban a zavaró tényezőkre, a redundancia nem egyértelmű negatív tulajdonsága a beszédnek, hiszen általa válik lehetővé, hogy a zavarok ne kizárólag a közlés hatékony elemeit érintsék, másrészt a zavar következtében kiesett elemek pótlását a terjengős elemek révén végezheti el a hallgató. Vagyis a redundancia növelésével a megértés hatékonyságát is fokozhatjuk. [16]

### Az auditív megértést akadályozó tényezők

Az információs egység közvetítését és megértését számos objektív és szubjektív tényező befolyásolja a hírforrástól egészen a megértésig, a megértéstől a reprodukálásig. Ezek mindegyikét most itt nem soroljuk fel, de a leglényegesebbre rámutatunk, s megjegyezzük, hogy ezeket az akadályokat nagyrészt helyes metodikai és didaktikai munkával ki is küszöbölhetjük.

A hallgatóink részéről megnyilvánuló leggyakoribb jelzések a *beszédtempó gyorsaságára* utalnak. „Az első beolvasás gyors volt, csak a harmadik és a negyedik ismétlés után lehetett megszokni” — írja az egyik hallgató. Pedig a 200—240-es sebességgel közölt információs híregység egyáltalán nem nevezhető gyorsnak. A legmegnyugtatóbb és a leghitelesebb választ ebben a vonatkozásban a beszédsebességvizsgálatok során szerzett adatok szolgáltatnak, miszerint egy orosz anyanyelvű átlag beszédsebessége 318 szótag/perc. [17]

A mi mérésünk szerint a Magyar Rádió orosz nyelvleckéinek átlag sebessége 220 szótag/perc. Megállapítottuk a Russzkij jazik za rubezsom c. metodikai folyóirat hanglemzmeléklete tananyagának átlagsebességét is, és a mérések alapján E. Csarusin: Volcsisko c. mese sebessége 219 szótag/perc.

Hallgatóink beszédsebessége ismert témakörben monológikus szöveg tartalommondása esetén 200 szótag/perc. Olvasási sebességük pedig ismert szöveg alapján 280—300 szótag/perc, ismeretlen szöveg alapján 220—240 szótag/perc.

Ezekből nyilvánvaló, hogy szövegünk tempója nem nevezhető gyorsnak, már csak azért sem, mivel nem éri el az orosz anyanyelvű fentebb említett 318-as beszédsebességét, viszont megegyezik az általunk nyert adatokkal és mérések eredményével, s ami a döntő, a hallgatók beszédsebességével.

A beszédsebesség gyorsaságára vonatkozó észrevétel azonban mégiscsak indokolt, a szubjektív ok mellett, mint amilyen a hallgatók nyelvi felkészültsége, vizuális vagy auditív típusa megvan a maga sajátos közvetlenül ható és funkcionáló törvényszerűsége is. Véleményünk szerint legalább két ilyen törvényszerűséget kell szemügyre venni. Az egyik a beszéd és az értés közötti *fáziskésés*, a másik a *memória felvevő és tároló kapacitása*.

A neuronok ingerlése és az impulzusok továbbítása a közlésnek a befogadó agykérgében lejátszódó analízise időt vesz igénybe. És ha ez a közlésanalízis hézagos nyelvi tapasztalatok révén elhúzódik, akkor az információ elhangzása és a megértés közötti időelhúzóds fáziskésést eredményez, amely a megértésben zavart és kiesést okoz, ennek következtében a megértés is csak részleges, rosszabb esetben be sem következik. Nos, ezt a fáziskésést az analízis folyamat elhúzódsát a hallgatók a sebesség rovására írják akkor is, amikor saját hézagos nyelvi felkészültségükben rejtőzik a hiba.

A beszéd észlelése és érzékelése közötti időben a hallgatók a hangzáskontinuumot egységekre bontják, felismerik ezeket az egységeket, azonosítják a meglévő mintákkal, majd előhívják emlékezetükből, és az azonosított jelekhez hozzákapcsolják a nekik megfelelő jelentéseket, amelyek a valóság tárgyait, viszonyait tükrözik.

Amíg ez a folyamat végbemegy, addig a közlés egyes elemeit, a szavakat, a szókapcsolatokat észben kell tartani, tárolni kell azokat, amíg a jelentést hozzárendelik, azaz megértik.

A memória felvevő és tároló kapacitása azonban véges. Az ember felvevő kapacitása 16 bit/másodperc, a memória pedig 10 másodpercig képes tárolni a befutó információt, tehát a tároló kapacitás mindössze 160 bit. [18]

Ebből az következik, hogy a hallgató csak ennyi értékű felvételekre képes, ha ezeket az értékeket meghaladja az információ, akkor azt a befogadó sem felfogni, sem megérteni nem képes.

A memória felvevő és tároló kapacitása még jobban megterhelődik, ha az idegennyelvű közlés megértése az anyanyelv közreműködésével megy végbe. Ha a hallgatóban a „всадник” szó felidézéséhez a „lovas” anyanyelvi jelentés felidézése is szükséges, akkor megnő a jelek információtartalma, és így még kevesebb hely jut a valós információ számára.

Megállapíthatjuk, hogy az idegen nyelvű beszédet a hallgatók a fáziskésés, a memória felvevő és tároló kapacitásának korlátozott volta, hiányos nyelvi felkészültségük miatt észlelik gyorsabbnak az anyanyelvinél, valamint még amiatt is, hogy az írásképp rögzítettebb bennük a hangképnél.

Az elmondottakból oktatómunkánk számára azt a gyakorlati megállapítást tehetjük, hogy a hallgatók automatizált nyelvtudásának emelésével párhuzamosan növeljük a beszédértés képességét és így a nyelvtan a beszédértés készségének a legfontosabb alapeleme. [19]

További megjegyzések a *kiejtéssel* kapcsolatosak. „... az egyes szavak végét nem lehetett tisztán hallani”. „Sok esetben szóvégi elnyeléseket tapasztaltam.” „Különösen a végződés mosódtak el” — mondták a hallgatók. S hogy ez így van, legjobban tükrözték azok a munkák, amelyeket a hallgatók írásban produkáltak a lehallgató anyag tartalmának leírásakor. A beszéd folyamatát jellemző redukciós és zöngétlenedési hangtörvényeket az írásbeli munkák is visszatükrözték. Szembetűnő a „je” hang redukciójának koncentrálóds az egyes számú tárgyesetre semleges nemben, valamint a többesszám alanyesetére. Például a „в далёкое прошлое” szókapcsolatban a hallgatók 40%-a az észlelésnek megfelelően csupán a „j” hangot reprodukálta. Úgyszintén bizonytalanság okozója volt a „котрые” névmás, ami helyett a „котрый”, vagy a „кулеческие караваны” helyett a „купеческий караваны”-t használtak. Ugyanilyen zavar forrása volt az ige múltidejű nőnemű vagy semleges nemű alakjának bizonytalan észlelése. A hiba forrásának lényege világos. Az ismert hangtörvény visszacsatolásának elemzésekor kimaradt egy rekonstrukciós láncszem, melynek alapján az alanyra visszakövetkeztetve eldönthették volna a helyes formát.

„Az egyes szavakkal voltak problémáim, először azt hallottam, hogy „дуб”, aztán meg „дуп”-nak értettem, vagy „погиб-погип”, s végül a „всадников” helyett „сатникоф-фсатников”-ot hallottam. Helyesen, hisz ezekben a szavakban zöngétlenedés ment végbe. Némely hang kihagyása a folyó beszédben szintén törvényszerűség, mint például „поздно-позно” de előfordul, hogy a „подкреплялись” helyett „покреплялись”-t értettek.

Viszont nem törvényszerű a *hamis hallás*, vagy az olyan esetek, amikor a hallgató olyan hangot is vél hallani, ami el sem hangzott, például „Киевские князья неоднократно призывали под свои знамена венгерских всадников” mondatban a „под свои знамена” szókapcsolatban, vagy „Геца II взял в жёны” ... szerkezetben a „жёны” szóvégi „j” hangja után odaértették a „h” hangot is. Ezeket a félrehallásokat az aprólékos jelenség iránt is fogékony, részlethalló tanárjelöltek követték el, ők olyan részleteket is vélték hallani, amelyek a valóságban nem hangzottak el.

A „Как венгры обрели свою родину” ... mondatban az „обрели” hangsorban a szóvégző „i” a beszéd folyamatában összezsugorított a szomszédos „свою” hangsor szókezdő „sz” hangjával, a hallgatók 90%-a a cselekvő igéből visszaható igét képzett, s nem találta rá az „обрелись” hangkapcsolatból az eredeti jelentésre.

Sokatmondóak a nyelvtani hibák is, például „через путём” vagy az előbbi mondatból „под своих знаменах”.

Ezek a hibák a nyelvoktatás egy-egy szektorának problematikáját tükrözik, de véleményünk szerint az auditív megértés szempontjából nem döntőek, mivel a jelentés lényeges oldalát nem érintik. Viszont az olyan félrehallások, vagy keresztasszociációk, amelyek jelentésváltozást hoznak létre, már veszélyesek lehetnek a megértésre. Ezek leggyakrabban az azonos tövű és hasonló hangzású, de eltérő jelentésű szópárok, mint például az „обстановка-установка, поход-проход”. Ezek téves útra vezethetik a hallgatókat, akár csak az „обрели” szó körül kialakult bonyodalom is.

Nem szükséges tovább folytatni, úgy gondoljuk, a felvetett problémakör megfelelően dokumentálja azt a tényt, hogy hallgatóink egy része *hamisan hall*, még a mintaszerű anyanyelvi kiejtés megítélésében is bizonytalan. Ennek tulajdonképpen *három fő oka* lehet.

Az egyik ilyen ok az, hogy a beszéd folyamatában, a *beszéd egyes fonémaértékű hangjai kapcsolódáskor módosulnak*, s ezek a módosulások, valamint a hangtörvények *nem eléggé automatizáltak*, ezért nyelvi tudásuk hézagos, ismereteik labilisak, nem tudnak differenciálni a szó akusztikai és írásképe között, ezért hibáik egy része a kiejtésnek megfelelő írásmódban gyökerezik. Mindezek a hibaforrások bizonytalanságot ébresztenek a hallgatókban, azok pedig azt keverik össze, ami „lappang” bennük, mert ami biztosan él tudatukban, az szépen elrendezve várja az életrehívást. De azt is elmondhatjuk, hogy egy idegen nyelv tanulásakor legalább két nyelvet kell elsajátítani a beszélt és az írott nyelvet.

Egy másik ilyen ok a hallgató *hallási diszkriminációs képességének gyenge volta*, az, hogy az adott hang akusztikus fonémája még nem alakult ki megfelelően, vagyis hallás útján nem képes az egyes hangok közötti különbségeket észlelni. A hallási diszkriminációnak *három* megjelenési formája különböztethető meg.

1. Amikor a hallgató sem másnál, sem magánál nem veszi észre a hibás kiejtést. Ilyen súlyos esettel csak elvétve találkozunk.

2. Amikor más beszédében észreveszi a helytelen kiejtést, tehát a hang akusztikai képe tudatos benne, viszont saját beszédében még nem veszi észre.



3. Amikor észreveszi mind a környezet, mind a saját hibás kiejtését, de képtelen annak helyes kiejtésére. Ilyenekkel viszont már elég gyakran találkozunk a szakos tanárképzésben is.

Ezek a megjelenési formák mind az anyanyelvre, mind az idegen nyelvre jellemzőek. Viszont megítélésünk szerint az idegen nyelvi beszédben hatványozott mértékben jelentkeznek.

A hangok pontos utánzására, elkülönítésére csak az képes, akinek teljesen ép a hallása. Viszont van olyan kislefokú halláskiesés, amit sem a hallgató, sem a környezete nem vesz észre, de ez a halláskiesés azonnal felfedezhető, ha a legmagasabb rezgésszámú hangokkal, a sziszegő hangok kiejtésével nem tud megbirkózni.

Ezek a hallási hibák az olvasásban, az írásban, a helyesírásban is tükröződnek, de lehet olyan másodlagos következményük is, amely a hallgató tanulmányi eredményében is jelentkezik, mivel a hibákból adódó kudarcok pszichés tünetek forrásai lehetnek, és ez már az egész személyiséget is érinti, és lehet olyan megnyilvánulási formája is, amely a tanulással való ellenállásban, vagy a tanárral való szembehelyezkedésben nyilvánul meg. [20]

A harmadik ok, az idegen nyelvi *interferencia*, amely a hamis hallás egyik sajátos megnyilvánulási formája. Ennek alapja a két nyelv fonémarendszerének különbözősége.

Hallgatóink az új szavak, szókapcsolatok, kifejezések elsajátítása közben az orosz szavakat, kifejezéseket, hangtani tekintetben alárendelik az anyanyelv hallási hangképzési mintáinak. Tehát a nehézség oka, melybe az orosz nyelv elsajátításakor a hallgató ütközik, az az anyanyelv hangtani rendszere, amely mintegy „szitát” képez, amelyen átszűrődik minden nyelvi megnyilatkozás, és ezt alárendeli a magyar nyelv kiejtési normáinak. Vagyis az idegen nyelvű beszéd érzékelésekor a hallgatók füle úgy viselkedik, mint egy elhangolt vevőkészülék, amely az anyanyelvre van hangolva.

A hallgató fülének ráhangolása az idegen nyelvre a fonetikai képzés feladata. E feladat megoldása közben ismét jelentkezik az interferencia, mert a tanár kiejtése — még az anyanyelvi tanár esetében is előfordul — nem tökéletes, és erre a torzult kiejtésre szuperponálódik a hallgató szubjektív torzítása is. Következésképpen a tanárjelöltek kiejtésében hatványozottan jelentkezik az idegenszerűség, s eleve hamis képe van az idegen nyelv hangzásáról, sőt az ő számára a köznyelvi normát tükröző beszéd hallatszik idegennek, [21] amelyet egyik hallgatónk így fogalmazott meg: „A lehallgató anyag kiejtése egy kissé idegen volt számomra.”

Metodikánk számára ebből a tényből néhány kézenfekvő következtetés adódik:

1. A fonetikai oktatás nem építhető kizárólagosan az utánzásra, feltétlenül szükséges a fonetikai tudatosítás, hallgatóinknak ismerni kell a beszédszervek artikulációs mozgását, az orosz nyelv kiejtési szabályait, a két nyelv fonéma rendszere közötti főbb különbségeket, a magyarral való összehasonlítás — az úgynevezett szembeállítás útján. Tévhit az, hogy a jó kiejtés megtanulásához elegendő jó kiejtést hallani.

2. A tanár szabatosan, tisztán, érthetően beszéljen, ne nyelje el a szavak végét, ne szerkesszen bonyolult mondatokat, beszéljen halkan, úgyelve a beszéd dallamoságára, hangsúlyozására.

3. A tanár állandóan tökéletesítse saját kiejtését, de talán még ennél is fontosabb a szó és a mondat helyes intonálása. Például a „Hordd el magad” [22] magyar mondat jelentését az intonáció a beszédszituációnak megfelelően determinálja, mert jelentheti azt is, hogy hordd el magad a fát, én nem segítek, vagy azt is, hogy takarodj innen.

4. Gondoskodnunk kell arról is, hogy a nyelvi laboratóriumban hallgatóink mennél többféle idegen nyelvű kiejtést halljanak.

A fentiekből azt a gyakorlati következtetést vonhatjuk le fejtegetéseink tárgyára nézve, hogy a kiejtéssel végzett munka eredményességének alapvető feltétele annak leküzdése, hogy a hallgatók az orosz nyelvi megnyilatkozásokat a magyar nyelv hangtani szabályai szerint hallják és vegyék át.

Meg kell tanítani a hallgatókat arra, hogy fülükkel érzékelni, agyukkal differenciálni tudják az anyanyelvtől eltérő hangokat. Hallgassanak rá, hogy egy-egy hang mennyiben más, rövidebb vagy hosszabb, élesebb vagy zártabb, nyíltabb vagy kettőzöttebb, mint az anyanyelvben. [23]

Az elmondottakból az is következik, hogy a gyakorlati fonetikai munkában elsőbbséget kell biztosítanunk a helyes hallás megtanításának, melyet aztán az artikulációs bázis kialakítása, a helyes kiejtés kimunkálása követ.

A hallgatókkal így végzett fonetikai munka egyben az auditív megértés fejlesztésének is legfontosabb eszközévé válik.

#### JEGYZETEK

- [1] JAROMIR JANOUŠEK, A társadalmi kommunikáció. Bp. 1969.  
[2] PAPP FERENC, Kód. Nyr., LXXXIX [1965]: 201—8.  
[3] JAROMIR JANOUŠEK i. m.  
[4] LOMB KATÓ, Így tanulok nyelveket. Bp. 1970.  
[5] A számadatokat KOSARAS ISTVÁN, A hallás utáni megértés készsége fejlesztésének sajátos problémái cikkéből idézem. INyT., V [1962]: 37—43.  
[6] LOMB i. m.  
[7] JAROMIR JANOUŠEK i. m.  
[8] KISVÁRDAI KÁROLY, Az auditív megértés fejlesztésének vizsgálata. FOSZ. XVIII [1969]: 510—5.  
[9] LOMB i. m.  
[10] MÉREI FERENC, Az irodalom pszichológiai hitelessége. Élet és Irodalom. 1970. október 17. 7.  
[11] ANTAL LÁSZLÓ, A formális nyelvi elemzés. Bp. 1964.  
[12] Беляев Б. В., Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам. Вопросы психологии 1960. № 6.  
[13] FODOR, J. A.—KATZ, J. J., The Structure of a Semantic Theory. Language 39. 170—211.  
[14] KISVÁRDAI KÁROLY, Vizsgálatok az auditív megértés módjaihoz. Doktori értekezés. (Kéziratban.)  
[15] A számadatokat KOSARAS i. m. 4. jegyzete. A kísérletet a Moszkvai Idegennyelvi Főiskolán Z. M. CVETKOVA, O. SZ. GORODECKAJA és M. A. ARENBERG tanárok végezték.  
[16] SZANYI GYULA, Az auditív megértés információelméleti megvilágításban. INyT., X [1967]: 161—9.  
[17] Кочкина, З. А., Что должны слышать и слушать студенты при овладении иностранным языком в высшей школе. Выпуск I. Москва — 1965. A számadatot innen idézem.  
[18] SZANYI GYULA, Beszédeértés és nyelvtan. INyT., XII [1969]: 44—9. 4. jegyzet.  
[19] Uo.  
[20] Tanulmányok a logopédia köréből. Szerkesztette KOVÁCS EMŐKE és MÉREI FERENCNÉ, Bp. 1969.  
[21] SZANYI i. m.  
[22] Az idézett mondatot közli KOVÁCS FERENC, Nyelvi struktúrák, nyelvi törvények. Bp. 1970.  
[23] LOMB i. m.
- Megjegyzés:  
A forrásul felhasznált folyóiratokat az alábbi rövidítésekkel nevezzük meg:  
INyT: Az Idegen Nyelvek Tanítása.  
FOSZ: Felsőoktatási Szemle.  
Nyr: Magyar Nyelvtör.

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОНИМАНИЯ НА СЛУХ, С ОСОБЕННЫМ ВНИМАНИЕМ НА РАБОТУ В ЛИНГАФОННОМ КАБИНЕТЕ

*К. Кишвардаи*

Коммуникативная функция языка предполагает усваивание двух основных речевых навыков — навыки устной речи и понимания на слух. Наше школьное обучение и большинство преподавателей предполагали, что наряду с развитием устной речи, „само по себе” выработается навык аудирования, и это привело к тому, что понимание на слух не имеет методического прошлого.

Цель работы — указать на этот недостаток и содействовать его отстранению.

Автор подробно описывает и анализирует свою работу в лингафонном кабинете, особенности выбора материала для прослушивания и его программирования, анализирует работу студентов кафедры русского языка, состояние аудирования с помощью нового сопоставительного метода оценивает результаты студентов, представляет несколько методов измерения и в конце перечисляет факторы, влияющие на аудирование и делает выводы для практической преподавательской работы.

## EINIGE FRAGEN DES AUDITIVEN VERSTEHENS, MIT BESONDERER RÜCKSICHT AUF DIE ARBEIT IM SPRACHLABOR

*von K. Kisvárdai*

Die kommunikative Funktion der Sprache setzt die Aneignung zweier Fertigkeiten: die des Sprechens und die des Verstehens vom Gespräch voraus. Unser Fremdspracheunterricht in der Schule und auch die Mehrheit der Lehrer haben angenommen, dass sich gleichzeitig mit der Entwicklung der Sprachfertigkeit die Fertigkeit des Verstehens nach Zuhören herausbildet, und diese Meinung hat dazu geführt, dass das auditive Verstehen keine methodische Vergangenheit besitzt.

Das Ziel der Abhandlung ist, auf diese Mangelhaftigkeit hinzuweisen und meritorisch an deren Beseitigung mitzuwirken.

Ausführlich beschreibt und analysiert der Autor die Arbeit im Sprachlabor, die Charakteristiken der Auswahl und Programmierung des mitzuhörenden Materials, prüft die inhaltsanalytische Arbeit, und die Einstellung des auditiven Verstehens bei Lehrerstudenten, die Russisch zum Fach haben, er wertet die Leistung der Studenten mit einer neuen, vergleichenden Methode, führt einige Messmethoden vor, und zum Schluss zählt die Faktoren, die das auditive Verstehen beeinflussen, vor, und zieht nützliche Lehren für die praktische Unterrichtsarbeit.